

# **Crisis der Pflegepädagogik**

*von Roland Brühne*

Meine folgenden Worte<sup>1</sup> habe ich überschrieben mit dem Titel „Crisis der Pflegepädagogik“. Es geht also um das Lehrgebiet, für das ich hier stehe, für das ich berufen und eingestellt wurde –die Pflegepädagogik. Und: Der Titel drückt aus, dass es um einen Zustand geht, der nicht der Normalität entspricht – eine Crisis. Insofern möchte ich einführend zunächst eine Klärung des Begriffes Pflegepädagogik vornehmen. Denn ich sehe es als nicht selbstverständlich an, dass der Begriff bekannt und mit inhaltlichen Vorstellungen verbunden ist. Eine solche Vorklärung halte ich auch für notwendig, weil es unterschiedliche Positionen gibt hinsichtlich der Betitelung einer solchen Disziplin und auch hinsichtlich der Frage, ob es eine solche Disziplin überhaupt gibt bzw. geben sollte. Der zweite Aspekt, der im Titel dieser Antrittsvorlesung steckt, bedarf ebenso einer Klärung. So möchte ich zunächst ausführen, was ich unter einer Crisis verstehe, um dann im Hauptteil meiner Rede die Aspekte vertiefen zu können, die für mich den Anlass geben, über eine solche Crisis der Pflegepädagogik überhaupt nachzudenken.

## **1. Pflegepädagogik**

Als erstes möchte ich im Folgenden also der Frage nachgehen, was Pflegepädagogik ist. Um die verschiedenen Positionen, die sich um diese Frage ranken, nachvollziehen zu können, ist es zunächst einmal wichtig, die Pflegepädagogik von ihrer Entwicklung her zu betrachten. Hierbei lassen sich zwei Bereiche unterscheiden, nämlich zum einen ein Tätigkeitsfeld Pflegepädagogik und zum anderen ein wissenschaftliches Feld Pflegepädagogik im Sinne wissenschaftlicher Lehre und wissenschaftlicher Forschung. Insbesondere das Tätigkeitsfeld ist stark geprägt von der Entwicklung der Pflegeberufe an sich und steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der Erkenntnis, dass es besonderer Fähigkeiten und Fertigkeiten bedarf, um junge Menschen in den Pflegeberufen auszubilden.

### **1.1 Tätigkeitsfeld Pflegepädagogik**

Früher – und damit meine ich nicht das Mittelalter, sondern beziehe mich auf den Zeitraum des zwanzigsten Jahrhunderts, bis in die 1980er Jahre hinein – früher also war es nicht unüblich, dass Unterricht an einer Krankenpflegeschule durch einen Arzt geleistet wurde und durch eine Unterrichtsschwester, die – pointiert formuliert – vielfach die Aufgabe hatte, den Arztunterricht zu wiederholen und für die Schülerinnen verständlich darzustellen. Es ging darum, zu lernen, wie Menschen in einem Krankenhaus gepflegt werden können und der durch Krankheit und medizinische Therapie bestimmte Genesungsprozess optimal unterstützt werden kann.

Erst nach und nach setzt sich die Erkenntnis durch, dass Pflege mehr ist als medizinische Assistenz im Krankenhaus und es entwickelte sich ein eigenes Selbstverständnis von Pflege als Beruf. Dieses Selbstverständnis führte zu Unabhängigkeitsbestrebungen der Krankenpflege und der Kinderkrankenpflege gegenüber der Medizin und mündete in einen Prozess, den wir als die Professionalisierung der Pflege kennengelernt

---

<sup>1</sup> Der Text stellt die Antrittsvorlesung des Verfassers dar, die er am 10. Dezember 2014 am Fachbereich Gesundheitswesen der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Köln, gehalten hat.

haben und der auch heute noch anhält. Ein eigenes berufliches Verständnis führt auch zwangsläufig zu Ausbildungen, in denen eine genuin pflegerische Perspektive eingebettet werden soll und muss. Hierzu bedarf es entsprechender Lehrkräfte. Diese wurden zunächst in ein- bzw. später zweijährigen beruflichen Weiterbildungen ausgebildet. Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dieser Weiterbildungen handelt es sich um ausgebildete und berufserfahrene Pflegekräfte, die durch die Weiterbildung eine berufliche Weiterqualifizierung erfahren.

Dies führte schon früh zu der Frage, ob denn diese Pflegekräfte, die Unterricht an einer Kranken- bzw. Kinderkrankenpflegeschule durchführen, als unterrichtende Pflegekräfte zu verstehen sind oder als Lehrerinnen und Lehrer, die im vorherigen Beruf eine Pflegeausbildung absolviert haben. Dieser Frage ging insbesondere Wanner systematisch nach. In seiner bedeutsamen Studie, die er unter dem Titel „Lehrer zweiter Klasse“ veröffentlichte<sup>2</sup>, stellte er dar, dass es in den Weiterbildungsinstituten der damaligen Zeit – wir sprechen hier über die 1980er Jahre – kein einheitliches Bild gab. Es überwog jedoch die Haltung, dass bei diesen Weiterbildungen und entsprechend im Tätigkeitsfeld der Pflegelehrenden das Selbstverständnis als Pflegekraft im Vordergrund steht. Insofern war es nicht ganz unrichtig, von diesen Lehrenden ursprünglich als Unterrichtsschwestern bzw. Unterrichtspflegern zu sprechen – auch wenn sich diese Bezeichnung, insbesondere in den 1990er Jahren, veränderte hin zu Lehrerinnen/Lehrer für Pflegeberufe, womit der didaktisch-pädagogische Berufsanteil eigentlich prominenter herausgestellt werden sollte.

Mit den ebenfalls in den 1990er Jahren aufbrechenden Bestrebungen, die Pflege zu professionalisieren, wuchs die Überzeugung, dass eine – wie auch immer geartete – berufliche Weiterbildung nicht ausreichend sei, um Lehrkräfte für einen sich professionalisierenden Beruf heranzubilden. Eine Akademisierung wurde als notwendig formuliert. Vor diesem Hintergrund entstanden Studiengänge – insbesondere an Fachhochschulen –, die Lehrende für den Bereich der Pflegebildungseinrichtungen ausbildeten. Zumeist sozusagen ein Lehramtsstudium ohne Universität – an Fachhochschulen – und ohne Staatsexamen oder Referendariat. Man kann hier also von einer einphasigen Lehrerausbildung sprechen, da es sich um – in der Regel – achtsemestrige Diplomstudiengänge ohne anschließende Praxisausbildungsphase handelte.

Mit Beginn der 2000er Jahre haben die Weiterbildungsinstitute ihre Fachweiterbildungen für Lehrerinnen und Lehrer für Pflegeberufe eingestellt, so dass das Studium die einzige Qualifizierungsmöglichkeit für Lehrende für und an Pflegebildungseinrichtungen darstellte. Diese Studiengänge wurden betitelt mit der Bezeichnung „Pflegepädagogik“. Wobei sich der konkrete Abschlusstitel bundesweit gesehen sehr heterogen darstellte – wenn man sich vor Augen führt, dass es Diplom-Berufspädagogen, Diplom-Pflegewissenschaftler oder Diplom-Pflegepädagogen gegeben hat. Es setzte sich jedenfalls die Bezeichnung Pflegepädagogik für diese Art der Studiengänge und damit den Inhalt dieser Studiengänge und der Disziplin, in der die Studierenden ausgebildet werden, durch. Dass diese Bezeichnung selbstverständlich geworden ist, zeigt sich zum Beispiel daran, dass heutige Studieninteressierte den Eindruck gewinnen, als gäbe es immer weniger Studienangebote im Bereich der Pflegepädagogik. Dies hängt damit zusammen, dass durch die Umstrukturierung im Rahmen der Bologna-Reform – also

---

<sup>2</sup> Wanner, B. (1987): *Lehrer zweiter Klasse? Historische Begründung und Perspektiven der Qualifizierung von Krankenpflegelehrkräften*. Frankfurt am Main u.a.

die Entwicklung von Bachelor-Studiengängen und darauf aufbauenden, konsekutiven Masterstudiengängen – eine neue Vielfalt an Studiengangsbezeichnungen Einzug gehalten hat. So kann man beispielsweise an unserer Hochschule auch nicht mehr explizit Pflegepädagogik studieren, sondern man studiert einen Bachelorstudiengang Pflegewissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und kann darauf aufbauend einen Masterstudiengang Lehrerinnen/Lehrer für Pflege und Gesundheit absolvieren. Insofern musste ich schon mancher interessierten Person am Telefon oder im persönlichen Beratungsgespräch erläutern: Doch, hier können Sie Pflegepädagogik studieren, auch wenn es nicht draufsteht.

Wenn man sich diese Entwicklung anschaut, lässt sich feststellen: Ja, Pflegepädagogik ist ein selbstverständlicher Begriff. Pflegepädagogik bezeichnet das Tätigkeitsfeld der Lehrenden an Pflegebildungseinrichtungen. Pflegepädagogik bezeichnet das Studiengebiet von Studierenden, die sich für eine solche Tätigkeit qualifizieren. Hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes lässt sich noch ergänzend feststellen – dies sei aber hier lediglich in Klammern hinzugefügt –, dass auch von Pflegepädagogik als Tätigkeitsfeld gesprochen werden kann, wenn Pflegekräfte im stationären oder ambulanten und häuslichen Kontext Beratung und Information für von Pflege Betroffenen und ihren Angehörigen bereitstellen.

Wenden wir nun den Blick von der Pflegepädagogik als Tätigkeitsfeld hin zur Pflegepädagogik als wissenschaftliche Disziplin.

## **1.2 Pflegepädagogik als wissenschaftliche Disziplin**

Reiber und Remme haben 2009 einen Beitrag<sup>3</sup> vorgelegt, in dem die bis dato diskutierte wissenschaftssystematische Verortung der Pflegepädagogik entfaltet wird. Sie haben aus der Literatur drei Positionen identifiziert. Zum einen beschreiben sie Pflegepädagogik als Teilgebiet oder als Subdisziplin der Pflegewissenschaft und – dem konträr gegenüberstehend – Pflegepädagogik als Arbeitsgebiet oder Teildisziplin der Berufspädagogik. Die dritte Position, die sie identifizieren, stellt sich zwischen die beiden genannten Perspektiven, nämlich die Pflegepädagogik als eine Integrationswissenschaft, eine sozialwissenschaftliche Integrationswissenschaft von Erziehungs- und Pflegewissenschaft. Die Antwort auf die Frage, wo man die Pflegepädagogik als wissenschaftliche Disziplin verortet sieht, also eher als Teil der Pflegewissenschaft oder als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, drückt aus, welche Situationstypen als im Fokus stehend angesehen werden. Es sind unterschiedliche Situationstypen und damit verbunden unterschiedliche Handlungsanforderungen, wenn ich Pflege fachkundig durchführen soll oder wenn ich Pflege fachkundig unterrichten soll. Das Fachkundige bezieht sich auf der einen Seite auf den Pflegeprozess und auf der anderen Seite auf etwas anderes, nämlich auf den Bildungsprozess.

Die Position, Pflegepädagogik als Teildisziplin der Pflegewissenschaft zu begreifen, ist aus einer geschichtlichen Entwicklungsperspektive durchaus nachvollziehbar. So ist die Bedeutung der wissenschaftlichen Betrachtung von Lehr- und Lernprozessen in

---

<sup>3</sup> Reiber, K.; Remme, M. (2009): Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-28.  
Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe16/reiber\\_remme\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/reiber_remme_bwpat16.pdf) (30-06-2009).

der Pflege vor allem mit dem Aufkommen von Autonomie- und Selbstständigkeitsbestrebungen der Pflegeberufe und dem Heranwachsen einer Pflegewissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland in das Blickfeld gerückt. Forschung und Lehre in der Pflegepädagogik haben demzufolge darauf abzielen, Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung pflegerischer Handlungskompetenz zu identifizieren, zu entwickeln und zu evaluieren. Insofern stellt bei dieser Position Pflegepädagogik die Gehilfin der Pflegewissenschaft dar.

Die als vermittelnde Position zu verstehende Verortung der Pflegepädagogik als sozialwissenschaftliche Integrationswissenschaft zwischen Pflegewissenschaft und Erziehungswissenschaft zeugt meines Erachtens von einer stärker entwickelten Selbstverständlichkeit, dass Pflegepädagogik als wissenschaftliche Disziplin existent ist. Sahmel<sup>4</sup>, der die Pflegepädagogik als Integrationswissenschaft versteht, sieht sie gerahmt von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Er betont die Historizität bei der Betrachtung der Disziplin Pflegepädagogik, also dessen Entwicklung. Im Anschluss an Clark<sup>5</sup>, der in den 70er Jahren bereits die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen am Beispiel der Soziologie in einem Phasenmodell beschrieb, verstehe ich den Entwicklungsstand der Pflegepädagogik als Integrationswissenschaft von Pflegewissenschaft und Erziehungswissenschaft als Ausdruck dessen, dass sich die Pflegepädagogik – noch – in der Phase einer entstehenden akademischen Wissenschaft befindet. Diese Phase ist nach Clark dadurch gekennzeichnet, dass es nicht mehr einzelne Forscher sind, die sich in dem Gebiet bewegen, sondern dass es nunmehr kleine professionelle Organisationen gibt und Universitätslehrstühle für einzelne. Die nächste Phase der Entwicklung einer wissenschaftlichen Disziplin sieht Clark in der sogenannten etablierten Wissenschaft. Hier käme ein zusätzliches Merkmal zum Tragen, nämlich die Einrichtung und das Bestehen von Ausbildungsprogrammen in dieser Disziplin. Ich verstehe die Pflegepädagogik auf dem Wege dorthin zu eben einer etablierten Wissenschaft. Dazu gehört meines Erachtens zwangsläufig die Entwicklung der Pflegepädagogik hin zu der von Reiber und Remme beschriebenen Position der Pflegepädagogik als einer Teildisziplin der Berufspädagogik, was die Einnahme einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive bedeutet. Nur dann sehe ich Bildung und die damit in Verbindung stehenden Prozesse im Fokus dieser Disziplin stehend und nur dann ist eine die Bildung im beruflichen Kontext fokussierende Weiterentwicklung der Disziplin Pflegepädagogik möglich.

Insofern lässt sich zusammenfassend zu einer Disziplin Pflegepädagogik sagen, sehe ich diese in einer Entwicklung begriffen von einer sich als Teildisziplin der Pflegewissenschaft verstehenden Disziplin über eine sich als Integrationswissenschaft von Pflegewissenschaft und Erziehungswissenschaft verstehenden Position hin zu einer Position, die Pflegepädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft versteht und mit Erreichen eines solchen Selbstverständnisses in die disziplinäre Entwicklungsphase einer etablierten Wissenschaft eintreten kann.

---

<sup>4</sup> Sahmel, K.-H. (2002): Ausblick auf die Zukunft von Pflegeausbildung und Pflegepädagogik. In: drs. (Hrsg.): Grundfragen der Pflegepädagogik. 2. Auflage. Stuttgart. S. 296 – 313

<sup>5</sup> Clark, T. N. (1974): Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In: Weingart, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung, Frankfurt am Main.

Nachdem ich im Sinne von Vorklärungen den ersten Bestandteil des Titels dieser Vorlesung versucht habe zu klären bzw. mein Verständnis darzulegen, möchte ich nun auf den zweiten Teil des Titels zu sprechen kommen. Es geht um eine Crisis – eine Crisis der Pflegepädagogik. Ob diese bereits eingetreten ist, noch eintreten wird oder bereits überwunden ist, lässt der Titel offen.

## **2. Crisis**

Mit dem Wort „Crisis“ möchte ich eine Sichtweise betonen, die sich auf den griechischen Ursprung dieses lateinischen Wortes bezieht. Ein Verständnis, wie es auch heute noch in der Medizin vorzufinden ist, wenngleich der Duden dies als eine veraltende Ausdrucksweise bezeichnet. Mit Crisis meine ich hier nicht eine allgemein problematische Situation, in der vorgängig hilfreiche Lösungsmöglichkeiten nicht greifen, sondern ich meine einen kritischen Wendepunkt. Einen Wendepunkt, vor dem man steht und wo nicht klar ist, in welche Richtung nach der Wendung es weitergehen kann und wird. So ist die Crisis im medizinischen Gebrauch der Punkt, an dem nicht klar ist, ob es sich für den Patienten nach dem Überwinden zum Guten wendet oder zum Schlechten.

Ich sehe die Pflegepädagogik in einer Situation befindlich, in der zum einen ein hilfreiches Verständnis von Lernen und Befähigung immer mehr in einer Weise gebraucht wird, die weniger die persönliche Entfaltung des Individuums zum Ziel hat, als vielmehr die utilitaristische, wirtschaftliche Verwertbarkeit im Rahmen gesellschaftlicher Prozesse. Ich spreche hierbei von der Kompetenzorientierung.

Zum zweiten sehe ich die Problematik, dass immer mehr ein Verständnis von Lernen Einzug hält, welches Lernen als vermessbare und berechenbare Größe versteht sowie als Ausdruck körperlich-physischer Prozesse, die identifiziert und dargestellt werden können. Ein solches Verständnis, das insbesondere aus der Psychologie und der Neurobiologie genährt wird, kann dazu führen, dass das Pädagogische aus der Pflegepädagogik nach und nach eliminiert wird.

Diese beiden für mich eine Crisis der Pflegepädagogik herbeiführenden Problembereiche möchte ich im Sinne noch nicht beendeter Gedanken im Folgenden etwas entfalten. Zunächst befasse ich mich mit dem Kompetenzbegriff.

### **2.1 Kompetenzbegriff und Kompetenzverständnis: Vermessbarkeits- und Verwertungsorientierung**

Umgangssprachlich scheint es recht klar zu sein, was unter Kompetenz zu verstehen ist. Vielfach sprechen wir in adjektivistischer Form davon, dass jemand kompetent sei. Jemand ist demnach kompetent, wenn er über Wissen und Fähigkeiten verfügt, eine Sache gut, sehr gut, perfekt auszuführen. Gleichzeitig schwingt bei diesem Kompetentsein auch eine gewisse Form des Vertrauens, des auf die Person vertrauen Könnens mit. Vor diesem Hintergrund haben wir es heute mit Kompetenzzentren zu tun oder auch – insbesondere zu Wahlkampfzeiten – mit Kompetenzteams, in denen eine geballte Ladung Fachkenntnis, Können und Vertrauenswürdigkeit vorzufinden ist bzw. vorzufinden sein soll.

Während das umgangssprachliche und Alltagsverständnis vom Begriff Kompetenz relativ klar zu sein scheint, ist es im wissenschaftlichen Bereich nach wie vor sehr diffus. So gibt es unterschiedliche Kompetenzverständnisse. Und zwar unterschiedlich je nach

dem disziplinären Hintergrund der Wissenschaftler und Autoren. Deutlich ist jedoch, dass der Kompetenzbegriff eher jüngeren Datums ist. Arnold und Schüßler<sup>6</sup> sprechen von einer kompetenzorientierten Wende in den 1990er Jahren. Diese Wende beinhaltete den Umschwung von einem Qualifikationsbegriff hin zu einem Kompetenzbegriff. Diesen begrifflichen Wandel fassen Arnold und Schüßler in drei Lesarten bzw. Thesen zusammen. Erstens sei die kompetenzorientierte Wende von der Subjektorientierung gekennzeichnet. Während sich der Begriff Qualifikation viel stärker am gesellschaftlichen Bedarf als an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung orientiere, beziehe sich der Begriff Kompetenz mehr auf den einzelnen Menschen und geht somit von einer ganzheitlicheren Betrachtung aus. Es geht also nicht mehr um die Perspektive, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten am beruflichen Markt benötigt werden, sondern um die Frage, was der Mensch an Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Bereitschaften und Haltungen mitbringt. In diesem Sinne geht es um subjektive Disposition.

In ihrer zweiten These sprechen Arnold und Schüßler die Ganzheitlichkeit an. Hierbei geht es um eine Argumentationslinie, die darauf hinweist, dass die „Kompetenzbegriffe stärker ganzheitlichen Vorstellungen verpflichtet seien als Qualifikationsbegriffe“, weil – und hierbei zitieren sie Erpenbeck und Heyse<sup>7</sup> – „sie kognitive und wertende, emotional motivational verankerte Aspekte des Handelns zusammenbinden“. Im Zentrum dieses Kompetenzverständnisses stünde somit das Individuum mit all seinen Interessen und Bedürfnissen und nicht eine rechtsförmig bescheinigte Fertigkeit im Sinne einer Qualifikation.

Die dritte angeführte These ist die von der Selbstorganisation. Hierbei wird die Bedeutung von Selbstorganisation im beruflichen Handeln betont. Die Entwicklung von Kompetenzen obliegt alleine dem Individuum und kann von außen lediglich angeregt werden. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, gebündelt im Kompetenzbegriff, stellen also nicht nur eine Disposition für mögliches Handeln dar, sondern sind darüber hinaus notwendigerweise vom Individuum selbst organisiert.

Wenn man diese drei Thesen in ihrer Gesamtheit betrachtet, wird deutlich, dass mit der Zuwendung zum Kompetenzbegriff das Individuum herausgestellt wird sowie seine Möglichkeiten und die Notwendigkeit, sich in seinem Kompetent-Sein zu entwickeln. Man könnte gar sagen, dass ein solches Kompetenzverständnis die moderne Ausdrucksform eines klassischen Bildungsverständnisses darstellt, weil auch dort zunächst auf das Subjekt und seine Fähigkeit zur Orientierung im gesellschaftlich-kulturellen Raum abgezielt wird. Mit der Entwicklung von Kompetenz erwirbt das Individuum eine Handlungsdisposition, die sich in konkreten Situationen als beobachtbares Handeln entäußert – was wir als Performanz bezeichnen. Dies stellt den intersubjektiv vermittelbaren, weil beobachtbaren Teil von Kompetenz dar. Für die Pflegepädagogik ist dieses Kompetenzverständnis in besonderer Weise fruchtbar zu nutzen. Der sichtbare Teil von Kompetenz – also die Performanz – zeigt sich in jeweils konkreten Situa-

---

<sup>6</sup> Arnold, R.; Schüßler, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld. S. 52 - 74

<sup>7</sup> Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. u.a.: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u.a., S. 15 - 152

tionen, die Handlung erfordern. Und jene Pflege, die Gegenstand der pflegepädagogischen Bemühungen ist, findet nun einmal in Situationen – in Pflegesituationen statt. Gleichzeitig entsprechen die Subjektorientierung, die Ganzheitlichkeit und die Orientierung an der Selbstorganisation des Individuums, also die wesentlichen Merkmale einer Kompetenzorientierung, einem Menschenverständnis, wie es sich auch in pflegerischen Berufskodizes darstellt.

Allerdings möchte ich hier nicht idealisieren. Der Antrieb, menschliche Befähigungen konzeptuell zu erfassen, war und ist sicherlich nicht in erster Linie der Wunsch nach Verstehen im Kontext eines humanistischen Bildungsideals, sondern zuallererst die Notwendigkeit, die Passung von Anforderungen eines Berufsfeldes und der Fähigkeiten von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern einschätzen, beschreiben und gestalten zu können. Und diese Notwendigkeiten werden nicht zuallererst von der Erziehungswissenschaft und ihren Teildisziplinen – wie beispielsweise der Berufspädagogik oder der Pflegepädagogik – formuliert, sondern zunächst einmal im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und dem Bereich der Wirtschaft und Industrie postuliert. Die Orientierung an Kompetenz erfolgt also insbesondere unter der Perspektive der wirtschaftlichen Verwertbarkeit des arbeitsfähigen Menschen. Bei allem theoretischen Holismus, der die im Individuum gebündelte Einheit von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen hervorhebt, zählt letztlich das beobachtbare Handeln, also jene Performanz. Das beobachtbare Handeln, das gemessen und kategorisiert werden kann und dessen Passung zu objektiven Anforderungen festgestellt werden kann.

In der Konsequenz führt es zur Ausmessung des Menschen hinsichtlich seiner Verwertbarkeit. Es besteht die Gefahr, dass Erfassung der Kompetenzentwicklung und entsprechende Rückmeldungen für das Individuum weniger der Entwicklung des einzelnen Menschen dienen sollen, sondern der Einpassung in beruflich-wirtschaftliche Prozesse und ihren Anforderungen. Qualifikationsrahmen – gleich welcher Art, ob es nun der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen ist, der Deutsche Qualifikationsrahmen oder spezifischere Qualifikationsrahmen für bestimmte Beschäftigungsfelder – sie alle spitzen diese Perspektive zu. Sie zeigen mit ihren gestuften Kompetenzbeschreibungen, wer drinnen ist und wer draußen bleibt. Sie weisen damit Kompetenzen als Anforderungen im Sinne einer Zugangsberechtigung aus und tragen damit zu einer Standardisierung von Kompetenzen bei. Standardisierte Kompetenzen, die letztlich gemessen werden sollen und über die Verwertbarkeit des die Kompetenzen tragenden Menschen entscheiden.

Ein pädagogisches Denken, das diesem Vermessbarkeits- und Verwertungsgedanken folgt, ist längst in unsere Schulen eingezogen. Es geht dabei um die Austestung von Wissen und Können – wie es sich beispielsweise bei den PISA-Untersuchungen zeigt – und im Ergebnis um die Feststellung, ob jemand sich eignet oder nicht. Es geht weniger um die persönliche Entwicklung als Individuum, als Subjekt im Sinne bildungstheoretischer Prämissen, so zum Beispiel der von Wolfgang Klafki im Kontext seiner kritisch-konstruktiven Didaktik formulierten Bildungsziele der Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Nein, es geht letztlich um die Entwicklung wirtschaftlich verwertbarer Eigenschaften. Dies lässt sich beispielsweise an der Frage illustrieren, welcher Ausschuss des Europäischen Parlaments federführend

gewesen ist, als die Richtlinie<sup>8</sup> zur Einführung eines Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen diskutiert wurde. Es war nicht der Ausschuss für Kultur und Bildung, was einer Bildungsperspektive entsprochen hätte. Federführend war der Ausschuss für Beschäftigung und soziale Angelegenheiten. Die Ausschüsse für Kultur und Bildung, für Industrie, Forschung und Energie sowie Rechte der Frau und Gleichstellung der Geschlechter waren allenfalls im Rahmen von Stellungnahmen beteiligt.

Die Perspektive der Kompetenzvermessbarkeit des Menschen und seiner wirtschaftlichen Verwertbarkeit hat meines Erachtens deutlich Einzug in pädagogisches, berufspädagogisches und pflegepädagogisches Denken gehalten. Dies wird verschleiert, da sich diese Perspektive mit einem süßen Honig tarnt, an dem wir alle lecken können. Der süße Honig drückt sich aus in Möglichkeiten, leichter den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen zu erwerben – und das in immer kürzerer Zeit. Solche Möglichkeiten sind die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen auf zu absolvierende Prüfungen im Rahmen von Studiengängen; es darf also kürzer oder mit weniger Anstrengung studiert werden. Oder das Versprechen europaweiter Mobilität in Studium und Beruf, die möglich wird durch den Nachweis und die Anerkennung von Kompetenzen, die in Bildungsgängen und auch jenseits davon erworben wurden. Oder in zurzeit noch an Projekte gebundene Bestrebungen, Berufsabschlüsse zu erwerben, ohne einen beruflichen Ausbildungsgang besucht zu haben, weil die eigenen beruflichen Erfahrungen als gleichwertig mit dem Ausbildungsgang anerkannt werden.

Der süße Honig soll verschleiern helfen, damit wir die zur Anwendung kommende utilitaristische Ausrichtung des Kompetenzbegriffes und seines Verständnisses nicht bemerken. Ich möchte mich fast dahin versteigen, in Anlehnung an die von Arnold und Schüßler beschriebene kompetenzorientierte Wende der 90er Jahre von der Gefahr einer qualifikationsorientierten Kehrtwende des 21. Jahrhunderts zu sprechen – eine Kehrtwende unter Beibehaltung des modernen Vokabulars.

Die in den Handlungsfeldern der Pflegepädagogik tätigen Menschen tun also gut daran, diese Problematik zu durchdenken und zu diskutieren. Bei aller notwendigen Bezogenheit auf die im Berufsfeld geforderten Kompetenzen sollte es am Ende der Crisis nicht so aussehen, dass die Pflegepädagogik zur Assistentin einer die Bedingungen diktierenden sogenannten Pflegeindustrie geworden ist.

## **2.2 Lehr-Lern-Prozesse durch den Blick anderer Disziplinen: Eliminieren des Pädagogischen in der Pädagogik**

Lassen Sie mich nun noch einen zweiten Aspekt kurz ausführen, den ich mit einer Crisis der Pflegepädagogik in Verbindung bringe. Wie ich eingangs bereits ausführte, stellt die Disziplin der Pflegepädagogik für mich eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft dar. Insofern haben auch in dieser berufsfeldbezogenen pädagogischen Disziplin die zentralen Kategorien des Pädagogischen eine besondere Bedeutung. Diese zentralen Kategorien des Pädagogischen stellen Erziehung, Bildung und Didaktik dar

---

<sup>8</sup> vgl. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen und die zum Verfahren gehörenden Dokumente. Verfahren Nr. 2006/0163 (COD)



– wie es beispielsweise Andreas Gruschka sehr eindrücklich in seinen Veröffentlichungen<sup>9</sup> darlegt. Erziehung, Bildung und Didaktik – Kategorien, um die Pädagogen und Erziehungswissenschaftler mehrere hundert Jahre schon ringen. Sie sind nicht eindeutig, sie sind bestimmungsbedürftig. Lehren und Lernen findet in der stets fragilen Triade statt, wie sie durch das didaktische Dreieck ausgedrückt werden soll. Lehrende, Lernende und der Gegenstand interagieren miteinander im Kontext schulischer und bildungspolitischer Rahmensetzungen. Die konkreten Lehr-Lern-Situationen im Klassenverband, im Klassenraum stellen sich als äußerst komplex dar. Diese Komplexität drückt sich zum Beispiel in dem dialektischen Verhältnis von Massenunterricht versus individualisierter Lernprozesse aus oder Stofffülle versus Vermittelbarkeit oder Sachorientierung versus Sozialorientierung. Während Lehrende also tagtäglich mit dieser Komplexität umgehen, verlangen Politiker und Interessensgruppen einen effizienten und anforderungskonformen Leistungoutput der Lernenden. Pädagogik hat Outcome zu gewährleisten. Dahinter liegt ein Verständnis von Lehren und Lernen, das einem Ursache-Wirkungs-Mechanismus entspricht. Bestärkt wird ein solches Verständnis durch moderne wissenschaftliche Untersuchungen, die unter der Bezeichnung der empirischen Bildungsforschung firmieren. Nicht die pädagogischen Zentralkategorien und ihre wissenschaftliche Betrachtung mittels hermeneutischer Verfahren stehen hier auf der Agenda, sondern Kategorien anderer wissenschaftlicher Disziplinen und ihrer Untersuchungsverfahren.

So ist es einerseits die Psychologie, die ihren Blick auf Lehr-Lern-Prozesse wirft. Modelle – wie das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke<sup>10</sup> – zeigen auf, was Unterricht, was guten Unterricht auszeichnet. Es beinhaltet, übersichtlich geordnet, Kategorien, die im Rahmen von Unterrichtsforschung identifiziert wurden. Grundlage hierfür sind dokumentierte Unterrichte, die zumeist auf Video aufgezeichnet wurden. Geschulte Rater ordnen das darin Sichtbare in vorab festgelegte Kategorien ein und stellen eine qualitative Ausprägung auf einer Zahlenskala fest – von 0 bis 5, von 1 bis 10 etc. So entsteht eine Zahl, so entstehen ganze Zahlenbatterien. Diese Zahlen repräsentieren somit die aufgezeichnete Wirklichkeit. Im Gegensatz zur Diffusität der erlebbaren Wirklichkeit können die Zahlenbatterien mittels inferenzstatistischer Verfahren bearbeitet werden. Zusammenhänge zwischen den untersuchten Kategorien können berechnet werden. Im Ergebnis fließen relevante Zusammenhangsberechnungen, wie sie sich in Korrelationen ausdrücken, in ein Schema ein, wie es beispielsweise Helmke vorstellt. Warum diese Zusammenhänge bestehen, kann diese Form der Forschung – also quantitativ orientierte Forschung – nicht feststellen. Sie kann aber aufzeigen, ein Wieviel-Mehr wovon dem Lernen der Individuen zuträglich sei, um den gewünschten Lernerfolg zu erreichen. In diesem Sinne liegt derartigen Schemen ein kybernetisches Verständnis zugrunde. Es gilt, die relevanten Stellglieder zu identifizieren. Ursache und Wirkung. Oder moderner: Angebot, Nutzung und Outcome. Eine derartige Forschung und Perspektive benötigt keine unscharfen Begriffe, wie sie die Erziehungswissenschaft als zentrale Kategorien diskutiert und nutzt: Erziehung, Bildung, Didaktik. Im Gegensatz zu diesen Kategorien kann sie mittels Diagrammen und Schaubildern

---

<sup>9</sup> Beispielsweise: Gruschka, A. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen u.a.

<sup>10</sup> Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 6. Auflage. Seelze.

Zusammenhänge aufzeigen und verständlich machen. Die in Berechnungen repräsentierte Wirklichkeit wird als Wirklichkeit dargestellt und von den Rezipienten auch als solche aufgenommen.

Ich möchte noch kurz auf eine weitere Betrachtungsweise des Lehrens und Lernens eingehen, wie sie humanbiologische Disziplinen zur Verfügung stellen. Dabei ist insbesondere die Neurobiologie anzuführen. Ihren Erkenntnissen nach ist Lernen ein Prozess, dessen Funktionen im Gehirn lokalisiert werden können. Apparaturen, wie zum Beispiel Geräte zur Magnetresonanztomographie, ermöglichen es derartiger Forschung, Bilder vom Gehirn aufzunehmen und darzustellen im Rahmen unterschiedlicher Versuchsanordnungen. Lernen wird auf diese Weise am Körper abbildbar und vermessbar. Im Zusammenspiel mit der von der Psychologie betriebenen sogenannten empirischen Bildungsforschung ließen sich Konstellationen identifizieren oder modellieren, die gelingenden Unterricht und gelingendes Lernen sicher ermöglichen.

Derartige Perspektiven haben Konjunktur. Bei Lehrenden und auch in der Wissenschaft. Werden sie absolut gesetzt, sehe ich die Gefahr, dass das Pädagogische mit seinen zentralen Begriffen aus der Pädagogik – und damit auch aus der Pflegepädagogik – eliminiert wird. Dem Versprechen der Abbildbarkeit und Vermessbarkeit, mithin der Berechenbarkeit und Vorhersagbarkeit werden die lehrenden und lernenden Subjekte geopfert. Wird diese Perspektive unreflektiert auch in der Pflegepädagogik dauerhaft übernommen – und dafür sehe ich einige Anzeichen – besteht aus meiner Sicht die Gefahr, dass nach der Crisis, nach diesem kritischen Wendepunkt, die lehrenden und lernenden Subjekte zu gesellschaftlich relevanten Outcome produzierenden Maschinen degradiert werden.

### **3. Fazit**

Lassen Sie mich zusammenfassen. Ich habe auf zwei Problembereiche hinweisen wollen, die meines Erachtens zu einer Crisis der Pflegepädagogik führen können. Ich habe Probleme angesprochen, wie sie im gesamten Bildungswesen festzustellen sind. Die Pflegepädagogik ist hiervon gar nicht ausgenommen. Mit der Orientierung an einem Kompetenzverständnis, das durch süßen Honig verdeckt die Vermessbarkeit und Verwertbarkeit des Menschen im Rahmen wirtschaftlicher Interessen verfolgt, wird sich die Pflegepädagogik zur Assistentin einer sogenannten Pflegeindustrie machen. Diese Vermessbarkeit wird darüber hinaus unterstützt und ermöglicht durch eine unreflektierte Übernahme von Ergebnissen der sogenannten empirischen Bildungsforschung und einer das Lernen auf physiologische Prozesse reduzierenden Betrachtung humanbiologischer Disziplinen. Mit einer auch im Wissenschaftsbetrieb zu beobachtenden Hörigkeit diesen Zahlen, Diagrammen und Abbildungen liefernden wissenschaftlichen Disziplinen gegenüber, verschwindet nach und nach die Auseinandersetzung mit den zentralen erziehungswissenschaftlichen Kategorien Erziehung, Bildung und Didaktik. Dies kommt dem Eliminieren des Pädagogischen aus der Pädagogik – auch der Pflegepädagogik – gleich.

Es gilt zu überlegen und zu diskutieren, was bei einer kontinuierlichen Zuspitzung dieser Situation die Folge sein kann. Eine solche Zuspitzung kann als Crisis bezeichnet werden. Und die Pflegepädagogik wäre gut beraten, wenn sie in all ihren Handlungsfeldern diese von mir aufgeführten Problembereiche reflektieren und diskutieren würde. Hierbei sehe ich aber insbesondere den pflegepädagogischen Wissenschaftsbetrieb an Hochschulen in der Verantwortung. Ist dieser doch mitverantwortlich dafür,

mit welchen Fragestellungen sich die zukünftigen Pflegelehrenden im Rahmen ihres Studiums befassen.

Es liegt also in den Händen von uns, die wir heute tätig sind, zum einen die zukünftige Entwicklung der pflegepädagogischen Perspektive auf Lehren und Lernen und Kompetenz so zu gestalten, dass bei aller notwendigen Bezogenheit auf Anforderungen in den Berufsfeldern uns das Subjekt und das Pädagogische nicht abhanden kommen. Zum anderen liegt es in unseren Händen, die Entwicklung der Disziplin Pflegepädagogik voranzutreiben. Nicht aus einem Selbstzweck heraus. Vielmehr geht es um die Entwicklung hin zu einem Selbstverständnis als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, um die geeignete Perspektive für das Hinterfragen und Gestalten einnehmen zu können. Damit verbunden ist auch meine Hoffnung, dass sich die Pflegepädagogik – im Sinne der von Clark beschriebenen Stadien – zu einer etablierten Wissenschaft entwickeln wird.

Zu all dem möchte ich als neuer Professor für Pflegepädagogik meinen Beitrag leisten. Vielen Dank!

#### Literatur

- Arnold, R.; Schüßler, I. (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld. S. 52 – 74
- Clark, T. N. (1974): Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In: Weingart, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 2. Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung, Frankfurt am Main.
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen und die zum Verfahren gehörenden Dokumente. Verfahren Nr. 2006/0163 (COD)
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. u.a.: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u.a., S. 15 – 152
- Gruschka, A. (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen u.a.
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. 6. Auflage. Seelze.
- Reiber, K.; Remme, M. (2009): Das erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Selbstverständnis der Pflegepädagogik – Empirische Befunde und wissenschaftstheoretische Positionierungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16, 1-28. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe16/reiber\\_remme\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/reiber_remme_bwpat16.pdf) (30-06-2009).
- Sahmel, K.-H. (2002): Ausblick auf die Zukunft von Pflegeausbildung und Pflegepädagogik. In: drs. (Hrsg.): Grundfragen der Pflegepädagogik. 2. Auflage. Stuttgart. S. 296 – 313
- Wanner, B. (1987): Lehrer zweiter Klasse? Historische Begründung und Perspektiven der Qualifizierung von Krankenpflegelehrkräften. Frankfurt am Main u.a.